

### Identifikation und Befremdung: eine Fallstudie zur professionellen Sozialisation einer angehenden Sozialarbeiterin mit einer Migrationsgeschichte

Kloha, Johannes

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

**Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:**  
Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kloha, J. (2018). Identifikation und Befremdung: eine Fallstudie zur professionellen Sozialisation einer angehenden Sozialarbeiterin mit einer Migrationsgeschichte. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1-2), 217-232. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.14>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Johannes Kloha

## Identifikation und Befremdung

### Eine Fallstudie zur professionellen Sozialisation einer angehenden Sozialarbeiterin mit einer Migrationsgeschichte

#### Identification and alienation

#### A case study of the professional socialization of a social work intern with a migration history

##### **Zusammenfassung**

Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter mit einer eigenen Migrationsgeschichte sind vielfältigen Erwartungen im Hinblick auf deren spezifische „interkulturelle“ Kompetenzen ausgesetzt. Die Ambivalenzen, die sich dadurch für die Ausbildung einer professionellen Identität ergeben, werden dabei jedoch kaum thematisiert. Entlang einer Einzelfallstudie wird dieser Frage in diesem Beitrag insbesondere mit Hinblick auf die Phase der Einsozialisation in eine professionelle Tätigkeit nachgegangen. Aus der Erzählung einer angehenden Sozialarbeiterin über ihre Erfahrungen in einem Studienpraktikum lässt sich erstens rekonstruieren, dass ihre Praxiserfahrung von Beginn an durchzogen ist von externen Zuschreibungen und Erwartungen im Hinblick auf ihre Migrationsgeschichte. Zweitens wird das Spannungsfeld deutlich, in das die Praktikantin eingespant ist. Sie erlebt ihre Migrationsgeschichte einerseits als Kompetenzressource in konkreten Interaktionssituationen. Andererseits erfährt sie Irritationen ihres professionellen Selbstbildes, die sich zurückführen lassen auf Erwartungen und Zuschreibungen an ihre Rolle als „Migrantin“ einerseits, als „Professionelle“ andererseits.

**Schlagwörter:** Professionelle Identität, Professionelle mit einer Migrationsgeschichte, Interkulturelle Soziale Arbeit, Erzählanalyse, Narratives Interview

##### **Abstract**

Social workers with their own migration background often face multiple expectations with regard to their “cultural sensitivity” by policymakers, social service organizations and the general public. However, there is a dearth of research that explores how the meanings associated with migration experiences affect the development of a professional identity. The following case study, which employs the narrative of a social work student about her experiences during the field placement in school social work, addresses this topic with particular attention to the processes of professional socialization. It can be shown that the experience of the intern is marked by multiple external expectations and attributions with regard to her migration background. At the same time, it becomes evident that she struggles with specific tensions and conflicts. On the one hand, she feels a sense of competence in her interactions with students due to her own experiences with migration. On the other hand, she experiences irritations that are reinforced by contradictory expectations from her professional environment.

**Keywords:** Professional identity, immigrant social worker, intercultural social work, narrative analysis, narrative interview

# 1 Der Diskurs um Professionelle mit einer Migrationsgeschichte

Gerade im Zusammenhang mit der sogenannten „Flüchtlingskrise“ und dem damit einhergehenden Anstieg des Anteils von Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte in pädagogischen Einrichtungen wird von der Politik, der Öffentlichkeit und insbesondere auch von den Institutionen selbst (vgl. Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V. 2014) ein verstärktes Interesse an pädagogischen Professionellen mit eigener Migrationserfahrung geäußert. Es entstehen Erwartungen, dass diese aufgrund dieser Erfahrungen über spezifische Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten mit Kindern, Jugendlichen und Familien mit „Migrationshintergrund“ verfügen. So sollen Professionelle mit einer Migrationsgeschichte als Vorbild und Brückenbauer wirken, die eigene Mehrsprachigkeit nutzen oder ganz grundsätzlich ein höheres Maß an interkulturellem Wissen und Verständnis aufbringen (vgl. Akbaba/Bräu/Zimmer 2013). Dieser Diskurs ist dabei dominiert von einer Außenperspektive auf die Professionellen, an die diese Erwartungen herangetragen werden. Im Hinblick darauf, ob und wie die eigene Migrationsgeschichte und die darauf gerichteten Fremd- und Selbstzuschreibungen Bedeutung für die Herausbildung einer professionellen Identität gewinnen, bekommt dagegen die Rekonstruktion der Perspektive der Professionellen selbst große Bedeutung. Dieser Perspektivenwechsel steht im Mittelpunkt des folgenden Beitrags. Nach einer kurzen Skizzierung des bisherigen Forschungsstandes verdeutliche ich den professionstheoretischen Rahmen und die methodische Anlage. Kern des Beitrags stellt eine Fallstudie dar, in der ich die Erfahrungen einer albanischstämmigen Praktikantin der Schulsozialarbeit rekonstruiere. Die Ergebnisse der Fallstudie diskutiere ich abschließend mit Hinblick auf deren theoretische Bedeutung und die Konsequenzen, die sich daraus für die interkulturelle Praxis Sozialer Arbeit ziehen lassen.

## 2 Forschungsstand

Wirft man einen Blick darauf, wie dieser Frage im Diskurs innerhalb der Sozialen Arbeit bisher empirisch nachgegangen wurde, so tut sich schnell eine große Lücke auf. Eine Ausnahme bildet hierbei die Studie von Braun (2010), die in ihrer Untersuchung dem Zusammenhang von Biographie, Professionsverständnis und eigener Migrationsgeschichte von Sozialarbeiterinnen nachgeht. Fruchtbar für die Soziale Arbeit sind jedoch Studien zu Lehrkräften mit einer Migrationsgeschichte oder als Angehörige von ethnischen Minderheiten. Ein Strang empirischer Forschung arbeitet heraus, inwieweit die spezifischen Erfahrungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund von ihnen selbst oder von ihrem professionellen Umfeld als Ressourcen für die Arbeit wahrgenommen werden, die sie von autochthonen Professionellen abheben (vgl. u.a. Edelmann 2013; Georgi/Ackermann/Karakas 2011; Abramova 2013). Daneben wird der Blick darauf geworfen, wie ethnisch-kulturellen Differenzlinien in Interaktionen im professionellen Alltag Bedeutung verliehen wird (vgl. Akbaba 2013) und welche Ambivalenz aus der Per-

spektive von Professionellen darin liegt, zum Gegenstand von solchen Differenzzuschreibungen zu werden. So rekonstruieren etwa Bressler und Rotter (2017) die Sorge von Lehrkräften mit einer Migrationsgeschichte, dass ihre professionelle Kompetenz von ihrem Umfeld auf ihre ethnische Zugehörigkeit reduziert wird. Schließlich zeigen eine Reihe von Studien, wie Lehrkräfte mit einer Migrationsgeschichte Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung machen. Dies zeigt sich sowohl in konkreten Interaktionssituationen mit Adressatinnen, Adressaten und Angehörigen des professionellen Umfeldes (vgl. u.a. Kul 2013; Vandeyar/Vandeyar/Elufisan 2014) als auch in Form von struktureller Benachteiligung und institutionellem Rassismus (vgl. u.a. Cho 2010; Cunningham/Hargreaves 2007).

Der bisherige Forschungsstand zu Professionellen (insbesondere zu Lehrkräften) mit einer eigenen Migrationsgeschichte beleuchtet somit vielfältige Aspekte und Elemente von deren professioneller Identität. Unterbelichtet bleibt dabei jedoch die Frage nach den konkreten biographischen Prozessen des „Zum-Professionellen-Werden“ (vgl. Rodgers/Scott 2008), in deren Verlauf so etwas wie eine professionelle Identität sich herausbildet und welche Bedeutung hier die Selbst- und Fremdidentifizierung als „Migrant/-in“ oder als „ethnisch-kulturelle/r Andere/r“ bekommt. Bevor ich einen solchen Prozess beispielhaft in einer kurzen Fallskizze nachzeichne, ist es wichtig, auf die professionstheoretischen Grundannahmen und das methodische Vorgehen einzugehen.

### 3 Theoretischer Rahmen

Eine solchermaßen skizzierte Fragestellung schließt an eine spezifische interaktionistische Tradition professionstheoretischer Forschung an. Ein zentraler Aspekt des Professionsverständnisses dieser Forschungsrichtung ist die Betonung des Prozesses der Einsozialisierung, des schrittweisen „Hineingezogenwerdens“ in ein Handlungsfeld (vgl. u.a. Becker u.a. 1977; Becker 1952) und der damit verbundenen Entwicklung einer spezifischen biographischen Identität als Professionelle oder Professioneller (Schütze 1996; Hughes 1971; Schweppe 2006). Die enge Verknüpfung der eigenen Biographie mit der Einsozialisierung in eine professionelle Tätigkeit hat dabei zwei Dimensionen. Zum einen können Erfahrungen in der eigenen Lebensgeschichte zu bedeutenden Sinnquellen für die professionelle Arbeit und damit für das professionelle Selbstbild werden (Schütze 2015; Schweppe 2002). Zum anderen kann der Prozess des „Zum Professionellen werden“ selbst zu einer Phase tiefgreifender biographischer Veränderungen werden, bis dahin, dass die bisherige biographische Identität durch die Verstrickung in professionelle Paradoxien und „Berufsfallen“ (Schütze 1994) massiv unter Druck gerät. Gleichzeitig ist dieser Prozess immer eingebunden in und geprägt von vielfältigen sozialen Interaktionen, sowohl mit Adressatinnen und Adressaten als auch mit Mitgliedern des professionellen Beziehungsnetzes. Letztere können in dem Prozess zu bedeutenden signifikanten Anderen werden, indem sie den Wert des eigenen Tuns bestätigen, in Zeiten des Selbstzweifels zu einer Quelle von Bestätigung werden, aber auch, indem sie Kritik üben oder sogar die eigene Arbeit abwerten (vgl. Vandeyar/Vandeyar/Elufisan 2014). Kurz: Die Interaktionen mit den Mitgliedern der eigenen „Community of Practice“ (Wenger 2008) sind bedeutsam da-

für, ob sich für ein Individuum die Wege in die Welt der Profession als biographische Möglichkeit öffnen oder sich als Sackgassen herausstellen.

## 4 Methodisches Vorgehen

Den Anstoß dazu, der Bedeutung der eigenen Migrationsgeschichte für das professionelle Handeln von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern nachzugehen, erhielt ich im Verlauf der Feldforschung zu meiner Dissertationsforschung (vgl. Kloha 2018). Im Mittelpunkt dieses Forschungsprojekts stehen Arbeits- und Beziehungsprozesse im fallförmigen, professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit. Die zentrale Datengrundlage für die Studie sind interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews (vgl. Riemann 2000) mit Fachkräften der Schulsozialarbeit. Kern dieser Interviews bilden Erzählungen der Professionellen über die Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Ergänzt wird diese Perspektive der Professionellen durch autobiographisch-narrative Interviews (vgl. Schütze 1983) mit Schülerinnen und Schülern, die durch Schulsozialarbeit betreut werden oder wurden. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner folgte dabei den Grundsätzen des *theoretical samplings* und den darin angelegten Prinzipien des minimalen und maximalen Vergleichs (vgl. Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 1996). Die Auswertung der Daten erfolgte auf der Grundlage narrationsanalytischer Verfahren (vgl. u.a. Schütze 2016; Riemann 2000). Die Ergebnisse dieser Fallrekonstruktionen bilden in ihrer Gesamtheit ein Modell der Fallarbeit in der Schulsozialarbeit, das aus drei Bausteinen besteht. Erstens werden zentrale Elemente des Arbeitsbogens (vgl. Strauss u.a. 1985) der Fallarbeit herausgearbeitet. Zweitens werden darin angelegte, sich wiederholende Kernprobleme der Arbeit (vgl. Riemann 2000) nachgezeichnet. Und drittens wird der Frage nachgegangen, welche Spuren diese Arbeit in den Lebensgeschichten von Adressatinnen und Adressaten hinterlässt.

Gerade die von mir gewählte Interviewform des interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews ermöglichte es, der Frage nach der konkreten Entwicklung der biographischen Identität als Professionelle und der Bedeutung der eigenen Migrationsgeschichte hierfür nachzugehen. Denn die Interviews stellten einen Zugang dar, der es gleichermaßen ermöglicht, zentrale Prozesse in der Lebensgeschichte einer oder eines Professionellen zu erfassen als auch konkrete Arbeits- und Interaktionsprozesse in deren alltäglicher Praxis zu rekonstruieren. Die Frage der besonderen Situation von Professionellen mit eigener Migrationsgeschichte schälte sich dabei im Verlauf der Analyse als wichtiger Aspekt heraus.

Bei der Darstellung der Ergebnisse dieses Teils meiner Dissertationsforschung im Rahmen dieses Beitrags habe ich mich für eine kurze Fallstudie entschieden. Denn dadurch kann die Verwobenheit von langfristigen biographischen Prozessen, den spannungsvollen Erfahrungen beim Eintauchen in ein professionelles Handlungsfeld und den sich daraus ergebenden Verschiebungen der eigenen Identität besonders plastisch herausgearbeitet werden.

## 5 Fallstudie: Die Erfahrungen der angehenden Sozialarbeiterin Adelina Rahmani<sup>1</sup> während ihres Semesterpraktikums in der Schulsozialarbeit

Die Datengrundlage für die Fallstudie ist ein Interview mit Adelina Rahmani, einer albanischstämmigen Studierenden der Sozialen Arbeit. In dem Interview schildert sie ihren Weg in das Studium der Sozialen Arbeit und die Erfahrungen, die sie während des einsemestrigen Studienpraktikums in der Schulsozialarbeit an einer Hauptschule an einer mittelgroßen Stadt in einem süddeutschen Bundesland gemacht hatte. Obwohl sie als Praktikantin nur über einen begrenzten Erfahrungshintergrund verfügt, erlaubt ihre Erzählung differenzierte Einblicke darin, wie sie die professionelle Praxis in dem Handlungsfeld Schulsozialarbeit und ihre eigene Rolle darin erlebt. Auch wenn sie sich in hohem Maß mit ihrer Praktikantentätigkeit identifizierte, bewahrt sie sich dennoch einen „fremden Blick“ (vgl. Völter 2008) auf das Handlungsfeld. Vieles ist ihr noch nicht „in Fleisch und Blut übergegangen“. Gerade in der Interviewsituation wird deutlich, wie sie dadurch immer wieder auf relevante Aspekte der Arbeit stößt, die voll einsozialisierten Professionellen mit langjähriger beruflicher Erfahrung und den damit entstandenen Routinen und Selbstverständlichkeiten vermutlich nicht in der gleichen Weise reflexiv zugänglich wären.

### 5.1 Ihr Weg durch die Schule

Mitte der 1990er Jahre kommt Adelina Rahmani im Alter von einem Jahr mit ihrer Familie aus dem Kosovo nach Deutschland. Grund der Migration ist die Flucht der Eltern vor der zunehmend bedrohlicher werdenden Repression und Diskriminierung in ihrer Heimat, die damals noch ein Teil Serbiens war.

Ihre Schulzeit erlebt sie als widersprüchlich und anstrengend. So macht sie wiederholt Erfahrungen von Abwertung und Zuschreibungen von Defiziten durch Lehrkräfte. Sowohl am Ende der Grundschulzeit als auch am Ende der sechsten Jahrgangsstufe erhält sie trotz – wie sie betont – ihrer guten schulischen Leistungen keine Empfehlungen für höhere Schulformen. Sie führt dies auf ethnische Stereotype der Lehrkräfte zurück, die in ihren Augen ohne konkreten Anhaltspunkt fehlende familiäre Unterstützungsmöglichkeiten befürchtet hätten. Diese Erfahrung, von für ihren Bildungsverlauf zentralen Personen nicht ernst genommen und als defizitär etikettiert zu werden, durchzieht ihre gesamte Zeit an der Hauptschule.<sup>2</sup> Einen zentralen und für ihren weiteren Weg einschneidenden Kontrast hierzu stellt für sie der Ethiklehrer dar, dessen Unterricht sie über mehrere Jahre besucht. Sowohl durch den Lehrer selbst als auch in der Gruppe des Ethikunterrichts erfährt sie etwas, was ihr in ihrer sonstigen Schulzeit verwehrt blieb: Interesse an ihrer konkreten Lebenssituation. Sie führt dies zum einen auf die Person des Lehrers zurück, der immer für alle Themen und Probleme der Schülerinnen und Schüler offen gewesen sei und sich ihnen in ihrer konkreten Lebenssituation zugewandt habe. Zum anderen charakterisiert sie die Unterrichtsgruppe als eingeschworene Gemeinschaft, die sich wechselseitig in z.T. existenziell bedrohlichen Situationen unterstützt hätten. Besonders hebt sie in diesem Zusam-



45 Und dann kam eben so dieses, da ist jemand mit einem  
46 Migrationshintergrund, der bei uns ein Praxissemester  
47 machen will. Und dann sind die Leute aufmerksam geworden.  
48 Das war dann für die, oh, das könnte interessant werden.  
49 Ich kam mir (unv.) so ein kleines Sozialprojekt vor, muss  
50 ich dazu sagen. So, wie reagieren dann die Kinder auf  
51 eine Professionelle mit Migrationshintergrund, weil in  
52 A-Stadt gibt es keinen. Und das war dann wirklich, wo  
53 ich gesagt habe, okay das ist das aller erste Mal in  
54 meinem Leben, dass ich diesen Migrationshintergrund als etwas  
55 Positives erfahre. Und es war in dem Fall war das einfach  
56 ein Türöffner.  
(Adelina Rahmani, S. 16, 37-56)

Zu einem Zeitpunkt des Praktikums, zu dem die Vertrauensgrundlage zu ihrer Anleiterin tragfähig genug war, fragt sie sie nach dem Grund dafür, sie als Praktikantin gewählt zu haben. Sie erfährt, dass die Schulsozialarbeiterinnen im Hinblick auf Praktikumsanfragen zunächst aufgrund der zusätzlichen Arbeitsbelastung, die die Praktikumsbetreuung mit sich bringt, grundsätzlich sehr zurückhaltend waren. Der Wandel dieser Einstellung erfolgt, als sie von dem Migrationshintergrund der Bewerberin erfahren: Sie werden „aufmerksam“, die Bewerberin gewinnt an Interesse. Diese Information erweist sich für Adelina Rahmani als ambivalent. Zunächst ist es für sie eine neue Erfahrung, dass ihre eigene Migrationsgeschichte von ihrer Umwelt eine positive Bewertung erfährt, die in diesem Fall sogar mit konkreten Vorteilen in einem kompetitiven Bewerbungsprozess verbunden ist („Türöffner“). Gleichzeitig deutet sich in ihrer Erfahrung, von ihren Anleiterinnen als „kleines Sozialprojekt“ wahrgenommen zu werden, eine gewisse Befremdung und ein Zweifel an der Rolle, die ihr damit zugeschrieben wird, an. Nicht ihre persönlichen Eigenschaften und Kompetenzen stehen bei dem Bild des „Sozialprojektes“ im Mittelpunkt. Vielmehr geht es darum, dass ihre Anleiterinnen sie in ihrer Rolle als Migrantin in ihre Praxis hineinholen und die Folgen für den Alltag, insbesondere die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, beobachten.

### 5.3 Das Eintauchen in die Praxis

In der Erzählung von Adelina Rahmani erfährt man viel über den Prozess, in dessen Verlauf die Praktikantin mehr und mehr in die Praxis dieses Handlungsfeldes hineingezogen wird und sich mit den Abläufen vertraut macht. Dies geschieht zunächst dadurch, dass sie viele Arbeitsschritte und Interaktionen zwischen den Schulsozialarbeiterinnen und Schülerinnen und Schülern beobachtet. Dabei entwickelt sie eine hohe Sensibilität für den Stil der Arbeit der Professionellen. So schildert sie die Offenheit des Angebots der Schulsozialarbeit, sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch in Bezug auf die räumliche Sphäre: Schülerinnen und Schüler können in den Räumen der Schulsozialarbeit einfach vorbeischaun, sich dort aufhalten und ohne Terminvereinbarung Kontakt zu den Professionellen herstellen. Sie entwickelt einen genauen Blick für atmosphärische Details der Arbeit. So schildert sie etwa, dass die Schulsozialarbeiterinnen bei Gesprächen immer Tee anböten, und zeigt sich beeindruckt von der damit verbundenen Absicht der Professionellen: Angesichts einer potenziell verunsichernden Situation wie



der eines Gesprächs über schwierige Themen sei eine Teetasse immer etwas, an das man sich festhalten könne. Sie erlebt, dass sie sowohl von den Schulsozialarbeiterinnen als auch von Schülerinnen und Schülern sehr schnell als fester Bestandteil des professionellen Netzwerkes betrachtet wird, was sie als Wertschätzung ihrer Person wahrnimmt. Auf ihren Wunsch hin werden ihr dann mehr und mehr eigene Aufgaben wie etwa ein kleines Klassenprojekt übertragen. Diese Phase des Hineingezogenwerdens in die professionelle Praxis ist also insgesamt von der Erfahrung geprägt, dass ihr sowohl von ihrem professionellen Umfeld als auch von den Kindern und Jugendlichen Vertrauen entgegengebracht wird und sie für letztere mehr und mehr zu einer festen Ansprechpartnerin und für einige Schülerinnen und Schüler zu einem wichtigen Gegenüber wird.

## 5.4 Das Entdeckt-Werden als Migrantin

Im Zuge dieses Hineingezogen-Werdens in eine professionelle Rolle macht Adeline Rahmani die Erfahrung, dass ihre eigene Migrationsgeschichte und die damit verbundenen Zuschreibungen zur Grundlage für eine spezifische Positionierung innerhalb der Institution Schule wird, womit für die Praktikantin Irritationen und Verunsicherungen verbunden sind.

Diese Erfahrungen beginnen sehr früh in ihrer Praktikumszeit. Sie erlebt, wie die Schülerinnen und Schüler auf sie überrascht und mit großer Neugier reagieren. In ihren Augen liegt der Grund dafür in ihrem doppelten Anderssein: Sie ist zunächst die „Neue“ im Kreis der Schulsozialarbeiterinnen. Darüber hinaus werden durch sie aber auch Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf ethnische Zugehörigkeitsverhältnisse innerhalb der Schule durchbrochen: Verließ bisher eine klare Differenzlinie durch die Schule zwischen der Schülerschaft mit einem überwiegenden Anteil an Migrantinnen und Migranten und den ausschließlich autochthonen Professionellen, so spricht sich nun schnell herum, dass die neue Praktikantin selbst eine Migrationsgeschichte hat, dass ihre Muttersprache nicht Deutsch und ihre Herkunft nicht Deutschland ist. In ersten Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern macht sie schnell die Erfahrung, dass diese von ihr eine Klärung ihrer Zugehörigkeit erwarten: „Woher kommen Sie und was sind Sie und was sprechen sie noch und Sie sind keine Deutsche?“ (S. 17, Z. 19–20 im Transkript).

## 5.5 Vorbild und Kontrastbild

Aufgrund dieser Adressierung als Migrantin durch Schülerinnen und Schüler ergeben sich für sie Handlungsmöglichkeiten, die ihren Anleiterinnen in ihren Augen verschlossen bleiben. Diese entstehen gerade auf der Grundlage der Zuschreibung von Gemeinsamkeit aufgrund der geteilten Erfahrung des Andersseins, der „nicht-deutschen“ Wurzeln. Dadurch gewinnt ihre Position in ihren Augen eine Authentizität, die der Außenposition ihrer Anleiterinnen gerade in konflikthaften Aushandlungssituationen mit Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte überlegen ist. So gelingt es ihr, gerade auf der Grundlage dieser Gemeinsamkeitskonstruktionen ihre eigenen Erfahrungen als glaubhaften Gegenentwurf zu Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern darzustellen.

Ein Beispiel hierfür ist ein Gespräch, das sie gemeinsam mit ihrer Anleiterin mit einer Gruppe von Jugendlichen führt. Einer der Jugendlichen begründet seine Affinität zu körperlicher Gewalt in ironisch-provokanter Weise mit seiner Identität als „Ausländer“: Er wisse es nicht besser. Sie entgegnet ihm, dass sie auch „Ausländerin“ sei und sich dennoch nicht prügeln. Diese Argumentation erweist sich in ihren Augen als wesentlich wirksamer als die Versuche ihrer Anleiterin, der Position des Jungen mit Verweis auf strafrechtliche Konsequenzen zu begegnen.

In diesem und anderen Beispielen wird deutlich, wie es Adelina Rahmani gelingt, ihre eigene lebensgeschichtliche Erfahrung damit, als „fremd“ und „anders“ positioniert zu werden, in reflektierter Weise in konkreten Handlungssituationen nutzbar zu machen. Damit bestätigen sich die Erwartungen, die in ihren Augen bereits im Bewerbungsprozess ausschlaggebend wurden: Zugänge werden geschaffen, „interkulturelle“ Trennlinien können überwunden werden, es kommt etwas in Gang, was ohne ihre Zugehörigkeit aus ihrer Perspektive nicht oder nur sehr viel schwieriger möglich gewesen wäre. Gleichzeitig macht sie aber immer wieder die Erfahrung, in Handlungssituationen gerade wegen dieser Zugehörigkeiten in unerwartete Schwierigkeiten und Widersprüchlichkeiten zu kommen.

## 5.6 Irritation von Verhaltenserwartungen

Sie erlebt, wie durch Kompetenzen, die ihr aufgrund ihrer Migrationsgeschichte zur Verfügung stehen, in Interaktionssituationen Irritationen entstehen und übliche Verhaltensmuster durchbrochen werden. Im folgenden Beispiel schildert die Erzählerin, wie sie dazu kommt, als zwei Mädchen sich vor dem Büro der Schulsozialarbeit aufhalten – einem üblichen und legitimen Aufenthaltsort für Schülerinnen und Schüler. Sie unterhalten sich gerade auf Albanisch über einen für die Schulsozialarbeiterinnen sehr ärgerlichen Vorfall, von dem sie Zeuginnen wurden: Ein Schüler hatte im Gruppenraum der Schulsozialarbeit eine Rauchbombe gezündet.

50 Und da waren  
51 eben so ein paar Mädels da gestanden, die halt dann auf  
52 albanisch immer geredet haben, dass der, ich weiß es  
53 nicht, im blauen Pullover was auch immer, gestern in der  
54 Norma Böller gekauft. Das (unv.) glauben, das hat der,  
55 weil er hat sie ja gestern gekauft und ein Feuerzeug hat  
56 er ja auch weil er raucht ja. Und ich habe wirklich nur  
57 daneben gestanden und mich bedankt habe, jetzt weiß ich  
58 das ja auch. (lacht) Und die mich dann mit dem offenen  
1 Mund angeschaut haben. Von wegen, ja scheiße. Wieso  
2 versteht die uns? Und das war dann/ Also ich habe halt  
3 wirklich dann (unv.) mehr oder minder so  
4 ein Spaß draus gemacht und dann einfach auf Albanisch  
5 geantwortet und mich eben so auch bedankt.  
[...]  
12 und ich steh halt daneben  
13 und hör das und versteh das. Und für die war das halt  
14 dann wirklich so, ja fuck, jetzt haben wir ein Problem.  
(Adelina Rahmani, S. 23, 50 – 24, 14)

Adelina Rahmani legt dadurch, dass sie sich auf Albanisch an dem Gespräch beteiligt, gegenüber den Schülerinnen einen Teil ihrer Identität offen, die diesen vorher noch nicht bewusst war. Eine Irritation entsteht für die Praktikantin nun dadurch, dass sie plötzlich und überraschend als jemand wahrgenommen, die der gleichen ethnischen Gruppe angehört. Eine vermutlich bisher gut funktionierende Verschleiерungsstrategie der Schülerinnen wird dadurch gestört: Der Wechsel ins Albanische stellte bisher eine sichere Strategie dar, in Anwesenheit von (deutschen) Professionellen vertrauliche Informationen auszutauschen. An anderen Stellen im Interview wird die große Bedeutung deutlich, die eine parteiliche und zugewandte Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülerin für Adelina Rahmani bekommt. Vor diesem Hintergrund lässt sich möglicherweise kritisch fragen, ob ihr die „Bloßstellung“ der Schülerinnen durch ihre Intervention (angesichts der Tragweite des zugrundeliegenden Vorfalls) und der damit verbundene mögliche Vertrauensbruch an dieser Stelle ausreichend bewusst ist

## 5.7 Ambivalenz zwischen Erwartung von Nähe und Anspruch an nötiger Abgrenzung und Neutralität

Diese Irritationen werden durch ihre Erfahrung verstärkt, sich in einem Spannungsfeld divergierender, an sie gerichteter Erwartungen wiederzufinden. Besonders prägnant ist hier die Spannung zwischen der von Schülerinnen und Schülern an sie gerichtete Erwartung an Nähe und Solidarität aufgrund der gemeinsam geteilten ethnischen Zugehörigkeit einerseits und die Erwartung ihres professionellen Umfeldes (und letztlich von ihr selbst) an professioneller Distanz und Neutralität. Das enorme Irritationspotenzial, das dieses Spannungsfeld für die Praktikantin in sich trägt, wird im folgenden Beispiel deutlich. Es geht dabei um ein Gespräch, dass diese und ihre Anleiterin mit einem albanischstämmigen Schüler führen. Dieser wird von einem anderen Schüler, einem mit seiner Familie aus Syrien geflohenen Jungen, beschuldigt, dessen Handy beschädigt zu haben. In dem Gespräch mit dem Schüler, das sie gemeinsam mit einer der Schulsozialarbeiterinnen führt, erlebt sie, dass der albanischstämmige Junge – der kurz vorher erfahren hatte, dass die Praktikantin ebenfalls einen albanischen Hintergrund hat – sich wiederholt auf Albanisch an sie wendet. Diese Erfahrung und das damit verbundene Gefühl der Überforderung stehen im Mittelpunkt des folgenden Ausschnittes:

- 1 E: Ja, weil ich das Gefühl hatte, er erwartet jetzt von
- 2 mir, dadurch dass wir eben aus demselben Land kommen und
- 3 Kosovo, aha hier das sind Verwandte
- 4 und das ist eine Bekannte und alle sind irgendwie
- 5 Verwandte und Bekannte. Und da hält man halt zusammen.
- 6 Meine Küche zum Beispiel, die ist von Freunden/ also
- 7 Bekannten meiner Eltern. Die habe ich komplett umsonst
- 8 bekommen, die sind auch aus dem Kosovo. Das ist eine
- 9 komplett funktionierende Küche. Wo man halt auch denkt,
- 10 also ich kenn nicht viele Leute, die so was tun würden.
- 11 Und da ist einfach wirklich der Zusammenhalt ziemlich
- 12 groß. Und ich hatte einfach das Gefühl, dass er jetzt
- 13 genau das auch von mir erwartet. Und ich aber nicht
- 14 wirklich wusste, wie ich damit umgehen soll. Weil ich auf

15 der einen Seite so bin, Kontakt halten, brauchst du, weil  
16 wenn der rum erzählt die ist irgendwie scheiße, kommen  
17 auf jedem Fall seine Freunde nicht mehr. Dann hat die  
18 Schulsozialarbeit hier schon mal/ also einen absoluten  
19 Klotz vor der Tür und viel Spaß, wenn ihr den wegräumt,  
20 wenn ich nach einem Monat nicht mehr da bin. Und das war  
21 für mich dann einfach scheiße, wie machst du das. Und auf  
22 der anderen Seite aber, wenn du jetzt hier vollkommen  
23 parteiisch bist, kriegst du das auch nicht mehr weg. Also  
24 ich hatte so die Wahl zwischen Pest und Cholera. Das war  
25 so das einzige was mir eingefallen ist. Bloß irgendwie  
26 zuhören was er sagt und regeln was da gemacht werden  
27 soll. Ich habe mich vollkommen überfordert gefühlt.  
(Adelina Rahmani, S. 25, 1-27)

Im Mittelpunkt dieser Passage steht, wie die Erzählerin über eine tiefgreifende Irritation reflektiert. Diese Irritation entsteht aus einer Spannung zwischen zwei Polen. Auf der einen Seite erlebt sie, wie ihre eigene ethnische Zugehörigkeit für eine professionelle Handlungssituation in ganz spezifischer Weise relevant wird. Vor diesem Segment hat Adelina Rahmani erzählt, wie der Junge sie unmittelbar auf Albanisch ansprach. Neben der reinen Bedeutung als Weg zur besseren Verständigung deutet sie dies hier als Erwartung an sie, sich mit ihm aufgrund der gemeinsam geteilten ethnischen Zugehörigkeit zu solidarisieren. Und diese Erwartungen erscheinen ihr aufgrund ihrer eigenen familiären Erfahrungen nachvollziehbar und aus der Perspektive des Jungen legitim.

Auf der anderen Seite erlebt sie, wie sie insbesondere durch die Verwendung der albanischen Sprache in ein Dilemma gerät. Zum einen läuft sie durch die dadurch zum Ausdruck kommende Nähe zu dem Jungen Gefahr, die professionelle Prämisse von ausreichend Distanz und angemessener Neutralität zu verletzen und dadurch Erwartungen von Schülerinnen und Schülern zu enttäuschen. Zum zweiten verstößt sie – wie sie an anderer Stelle deutlich macht – durch die Verwendung der geteilten Muttersprache gegen die schulinterne Regel, dass in Interaktionssituationen zwischen Professionellen und Schülerinnen und Schülern auf Deutsch gesprochen wird. Auch die Schulsozialarbeiterin, mit der sie gemeinsam das Gespräch führte, kritisiert in einer gemeinsamen Reflexion des Gesprächsverlaufs die Verwendung des Albanischen. In Adelina Rahmanis – hier nicht wiedergegebenen – Darstellung dieser Kritik kommt darin die Sorge der Professionellen zum Ausdruck, die Praktikantin könne die schwierige Balance zwischen Nähe und Distanz zu Schülerinnen und Schülern nicht halten. Adelina Rahmani begegnet hier also einer widersprüchlichen Erwartung durch ihr professionelles Umfeld. Die nachgefragten Kompetenzen, die ihr durch ihre Migrationsgeschichte zur Verfügung stehen, erwecken gleichzeitig den Verdacht der mangelnden Abgrenzung.

## 6 „Professionelle mit Migrationshintergrund“: Gegenstand und Ergebnis eines komplexen professionellen Lern- und Sozialisationsprozesses

Vergegenwärtigt man sich nun Adelina Rahmanis Weg in die Soziale Arbeit und insbesondere ihre Erfahrungen während des Semesterpraktikums, so wird zunächst deutlich: Die Auseinandersetzung mit ihrer Rolle als „Professionelle mit Migrationshintergrund“ ist ein zentraler Teil des komplexen Prozesses der Ausbildung einer professionellen Identität. Folgende Punkte stechen dabei als bedeutend heraus.

Erstens ist die Ausbildung ihrer professionellen Identität aufs engste verknüpft mit biographisch bedingten Sinnressourcen. Von ihren Erfahrungen im Praktikum lassen sich Linien ziehen insbesondere zu ihrer eigenen schulischen Erfahrung. So hebt sie hervor, dass sie im Praktikum zum ersten Mal eine gezielt positive Bewertung ihrer eigenen Migrationsgeschichte erfährt. Auch wenn deutlich wurde, dass gerade das damit verbundene Verhältnis von Zugehörigkeit und Distanz für sie in ihrer angehenden professionellen Rolle immer wieder zu einer Quelle von Irritation und Verunsicherung wird, steht diese Erfahrung dennoch in deutlichem Kontrast zu den Abwertungs- und Diskriminierungserfahrungen in ihrer eigenen Schulzeit. Im Kontrast zu diesen Abwertungserfahrungen erlebt sie jedoch auch, welche Bedeutung gerade innerhalb der Institution Schule Professionelle als vertrauensvolle Gegenüber für Schülerinnen und Schüler bekommen können. Die Erfahrungen in konkreten Interaktionssituationen, die sie während des Eintauchens in das Handlungsfeld während ihres Praktikums macht, schließen hier an. Das Praktikum wird für sie zu einer Bestätigung darüber, dass auch sie als Professionelle in diese Rolle des bedeutenden Gegenübers schlüpfen kann.

Zweitens macht Adelina Rahmani die Erfahrung, dass ihre eigene Biographie nicht nur für sie selbst zu einer Sinnquelle wird, sondern in hohem Maße zum Gegenstand von Zuschreibungen und Erwartungen ihrer Gegenüber. Dies wird bereits dadurch deutlich, dass ihre Identität als Studierende mit Migrationshintergrund in ihren Augen letztlich den Ausschlag dafür gibt, dass sie den Praktikumsplatz erhält. Und gleichzeitig erlebt sie, wie ihre eigene Lebensgeschichte in konkreten Interaktionssituationen zum Gegenstand umfassender Kategorisierungen (wie etwa der „Ausländerin“) durch Schülerinnen, Schüler aber auch durch ihr professionelles Umfeld wird.

Und an diesem Punkt lässt sich drittens die Ambivalenz der Haltung ihres professionellen Umfeldes zu ihrer Rolle als angehende Professionelle „mit Migrationshintergrund“ rekonstruieren. Auf der einen Seite wird deutlich, dass positive Erwartungen bestehen im Hinblick auf die Ressourcen, die Adelina Rahmani aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen zur Verfügung stehen und sie erfährt positive Bestätigungen, als sich diese Erwartungen in konkreten Interaktionssituationen als fruchtbar erweisen. Auf der anderen Seite macht sie die Erfahrung, dass ihr professionelles Umfeld Bedenken entwickelt im Hinblick auf ihre Fähigkeit der Abgrenzung zwischen dem „Privaten“ und dem „Professionellen“. Dadurch entsteht für Adelina Rahmani eine paradoxe Ausgangssituation: Gerade die Eigenschaften, die von ihrem professionellen Umfeld gewünscht werden und die sie tatsächlich in konkreten Handlungssituationen zeigt, bringen sie in wider-

sprüchliche Situationen, die von ihr letztlich nicht aufgelöst werden können. Diese grundlegenden Paradoxien werden von ihren Anleiterinnen jedoch nicht als solche erkannt, sondern als – verständliches und für eine Praktikantin legitimes – Zeichen noch mangelnder professioneller Kompetenz interpretiert. Indem dieses Dilemma nicht erkannt wird, können die beiden Professionellen ihr in diesem wichtigen und für sie irritierenden Aspekt ihres beruflichen Sozialisationsprozesses nur sehr begrenzt Unterstützung bieten.

## 7 Fazit und Ausblick

Im Kontext des oben skizzierten Diskurses zur Herausbildung einer professionellen Identität von Professionellen mit einer Migrationsgeschichte liefert die Analyse dieses Fallbeispiels wichtige Beiträge zum Verständnis des Prozesses der Herausbildung einer professionellen Identität (vgl. Bressler/Rotter 2017; Rodgers/Scott 2008). Insbesondere wurde deutlich, wie sich das professionelle Selbstbild nach und nach herausbildet in einem Wechselspiel zwischen

- Bezügen zu eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Sinnquellen, aber auch Verletzungsdispositionen
- Erfahrungen konkreter Interaktions- und Handlungssituationen und den darin angelegten Widersprüchlichkeiten und Paradoxien und
- dem Blick der „Anderen“, der Mitglieder der eigenen professionellen „Community of practice“ (vgl. Wenger 2008) auf die eigene Rolle und der Auseinandersetzung mit den wahrgenommenen Zuschreibungen und Erwartungen.

Vor diesem Hintergrund konnte gezeigt werden, wie es durch eine genaue Rekonstruktion solcher Identitätsprozesse möglich wird, die Bedeutung der eigenen Migrationserfahrung bzw. Erfahrungen von ethnischer Zugehörigkeit, aber auch von Fremdheit, von Ausgrenzung und von Zuschreibungen jeweils fallbezogen zu „entdecken“ (vgl. Kloha 2018). Somit stellt ein solcher methodischer Zugang eine Möglichkeit dar, dem Problem der vorschnellen Bedeutungszuschreibungen solcher Faktoren im Forschungsprozess selbst etwas entgegenzusetzen (vgl. Rotter/Schlickum 2013).

Angesichts des oben skizzierten Mangels an empirischer Forschung zu den Erfahrungen von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern mit einer Migrationsgeschichte eröffnet sich in dieser Hinsicht ein weites Forschungsfeld. Im Sinne der Forschungslogik der Grounded Theory zeichnen sich hierbei wichtige Konstrastierungsdimensionen ab (vgl. Glaser/Strauss 1967). So sollten zum einen Erfahrungen beruflicher Sozialisationsprozesse von Professionellen mit einer Migrationsgeschichte in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit in Beziehung zueinander gesetzt werden. Zum zweiten erscheint es aussichtsreich, die Erfahrungen von Professionellen, die ihre primäre berufliche Sozialisation in ihrer jetzigen Heimat erfuhren, mit solchen, die ihre Ausbildung und erste Berufserfahrung bereits in ihrem Herkunftsland durchliefen, zu vergleichen.

Die Ergebnisse, die sich in diesem Beitrag abzeichneten, haben schließlich wichtige Implikationen für die professionelle, interkulturelle Praxis Sozialer Arbeit. Auf Seiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – mit und ohne eine Migra-

tionsgeschichte – erscheinen erstens Kompetenzen dafür nötig, eigene biographische Erfahrungen als Ressource und Grundlage des eigenen Handelns systematisch reflektieren und in ihrer Ambivalenz erkennen zu können (vgl. Bressler/Rotter 2017, S. 246). Zweitens wird in dem Beitrag deutlich, welches Erkenntnispotenzial in einem genauen Blick auf konkrete Fallprozesse liegt – gerade auch im Hinblick darauf, wie in professionellen Interaktionssituationen Zuschreibungen von Fremdheit und ethnischer Zugehörigkeit konstruiert und aktualisiert werden. Hierfür erscheinen Ansätze der rekonstruktiven Sozialen Arbeit besonders geeignet (vgl. u.a. Völter 2017; Riemann 2013). Es ist wichtig, solche biographie- und fallreflexiven Kompetenzen und Verfahren bereits in der Ausbildung einzuüben. Entsprechende Angebote sollten demnach in Curricula und Modulhandbücher von Hochschulen fest implementiert werden.

Aus den Ergebnissen dieser Fallstudie lassen sich aber auch Anforderungen an die Träger Sozialer Arbeit ableiten. Zusammenfassen lassen sich diese Konsequenzen in der Forderung, Fragen der Personalentwicklung fest in Prozessen Interkultureller Öffnung zu verankern. Dies bedeutet zunächst, dass es schlicht aufgrund der Unterrepräsentation von Fachkräften mit einer Migrationsgeschichte in Organisationen der Sozialen Arbeit wichtig ist, deren Anteil zu erhöhen (vgl. Schirilla 2016, S. 169ff.). Gleichzeitig ist es jedoch unabdingbar, dass Träger ihre – impliziten wie expliziten – Erwartungen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einer Migrationsgeschichte immer wieder reflektieren. Dies ist insbesondere deshalb so bedeutsam, da die Zuschreibung eines „Expertenstatus“ allein aufgrund von zugeschriebenen ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten deren Professionalität einschränkt (vgl. Kloha 2017; Eppenstein/Kiesel 2008, S. 54ff.). In der Fallstudie wird deutlich, wie dadurch Irritationen und Verunsicherungen der Professionellen in konkreten Fallsituationen verstärkt werden können.

Letztlich wird es zu einer zentralen Aufgabe von Organisationen der Sozialen Arbeit, Erfahrungen von Diskriminierung auf der Grundlage von Zuschreibungen ethnisch-kultureller „Fremdheit“ ernst zu nehmen. Es müssen feste, verlässliche Verfahren installiert werden, mit denen auf solche Erfahrungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter reagiert werden kann.

## Dank

An dieser Stelle möchte ich mich bei den anonymen GutachterInnen für ihre hilfreichen Hinweise und Kommentare bedanken.

## Anmerkungen

- 1 Alle Eigen- und Ortsnamen sind maskiert.
- 2 Statt des Wechsels auf die Realschule besucht sie ab der siebten Klasse einen Zweig der Schule, der es ihr ermöglicht, nach der zehnten Jahrgangsstufe ebenfalls den mittleren Schulabschluss zu machen.

## Literatur

- Abramova, I. (2013): Grappling With Language Barriers. Implications for the Professional Development of Immigrant Teachers. In: *Multicultural Perspectives*, 15. Jg., H. 3, S. 152–157.
- Akbaba, Y. (2013): Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Gesellschaftliche Differenzordnungen und individuelle Umgangsstrategien einer Lehrerin. In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu-Aydın, Y./Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, S. 187–196.
- Akbaba, Y./Bräu, K./Zimmer, M. (2013): Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu-Aydın, Y./Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, S. 37–58.
- Becker, H.S. (1952): The career of the Chicago public schoolteacher. In: *American Journal of Sociology*, 57. Jg., H. 5, S. 470–477. <https://doi.org/10.1086/221015>
- Becker, H.S./Geer, B./Hughes, E. C./Strauss, A. (1977): *Boys in white: student culture in medical school*. New Brunswick.
- Braun, A. (2010): *Biographie, Profession und Migration: Rekonstruktion biographischer Erzählungen von Sozialpädagoginnen in Deutschland und Kanada*. Wiesbaden.
- Bressler, C./Rotter, C. (2017): The Relevance of a Migration Background to the Professional Identity of Teachers. In: *International Journal of Higher Education*, 6. Jg., H. 1, S. 239–250. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p239>
- Cho, C.L. (2010): “Qualifying” as teacher: Immigrant teacher candidates’ counter-stories. In: *Canadian journal of educational administration and policy*, o. Jg., H. 100, S. 1–22.
- Cunningham, M./Hargreaves, L. (2007): *Minority ethnic teachers’ professional experiences. Evidence from the Teacher Status Project*. Nottingham.
- Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V. (2014): *Herausforderung interkulturelle Öffnung*. Stuttgart.
- Edelmann, D. (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potenzial pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu-Aydın, Y./Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, S. 197–208.
- Eppenstein, T./Kiesel, D. (2008): *Soziale Arbeit interkulturell*. Stuttgart.
- Georgi, V.B./Ackermann, L./Karakas, N. (2011): *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster/New York.
- Glaser, B./Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York.
- Hughes, E. C. (1971): The study of occupations. In: Hughes, E. C. (Hrsg.): *The sociological eye*. Chicago, S. 283–297.
- Kloha, J. (2017): Schulsozialarbeit und Migration. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): *Handbuch der Schulsozialarbeit*. Weinheim/Basel, S. 187–194.
- Kloha, J. (2018): *Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit. Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kul, A. (2013): „Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendare im Rassismuskontext. In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu-Aydın, Y./Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, S. 157–174.
- Riemann, G. (2000): *Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit*. Weinheim/München.
- Riemann, G. (2013): Der Beitrag interaktionistischer Fallanalysen professionellen Handelns zur sozialwissenschaftlichen Fundierung und Selbstkritik der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden, S. 297–316. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19881-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19881-1_15)



- Rodgers, C. E./Scott, K.H. (2008): The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: Cochran-Smith, M./McIntyre, D. J./Feiman-Nemser, S./Demers, K. E. (Hrsg.): *Handbook of research on teacher education*. New York, S. 732–755.
- Rotter, C./Schlickum, C. (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand: Fortschreibung einer Differenzmarkierung? In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu-Aydın, Y./Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster/New York, S. 59–68.
- Schirilla, N. (2016): *Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit*. Stuttgart.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *neue praxis*, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1994): Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: *Supervision*, 26. Jg., H. 2, S. 10–39.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M, S. 183–275.
- Schütze, F. (2015): Sozialarbeit als professionelles Handeln auf der Basis von Fallanalyse. In: *neue praxis*, 45. Jg., H. 3, S. 280–308.
- Schütze, F. (2016): Biography Analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews. In: Fiedler, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 75–116.
- Schweppe, C. (2002): Biographie, Studium und Professionalisierung – Das Beispiel Sozialpädagogik. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn, S. 197–224.
- Schweppe, C. (2006): *Studienverläufe in der Sozialpädagogik: biographische Rekonstruktionen*. Weinheim.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Strauss, A./Fagerhaugh, S./Suczek, B./Wiener, C. (1985): *Social Organization of Medical Work*. Chicago/London.
- Vandeyar, S./Vandeyar, T./Elufisan, K. (2014): Impediments to the successful reconstruction of African immigrant teachers' professional identities in South African schools. In: *South African Journal of Education*, 34. Jg., H. 2, S. 1–20.
- Völter, B. (2008): Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 9. Jg., H. 1, Art. 56. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/327/715> (31. Januar 2018)
- Völter, B. (2017): Das Konzept der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit in der beruflichen Praxis. In: Völter, B./Reichmann, U. (Hrsg.): *Rekonstruktiv denken und handeln*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 19–56.
- Wenger, E. (2008): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge.